



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS  
DE LICENCIATURA EM LETRAS  
LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA

VICENTE RODRIGUES DA SILVA NETO

EMOÇÕES EM EVIDÊNCIA NA PRÁTICA DO PIBID LETRAS  
INGLÊS DA UFPB: EM BUSCA DO LETRAMENTO EMOCIONAL

João Pessoa

2019

VICENTE RODRIGUES DA SILVA NETO

EMOÇÕES EM EVIDÊNCIA NA PRÁTICA DO PIBID LETRAS  
INGLÊS DA UFPB: EM BUSCA DO LETRAMENTO EMOCIONAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito para obtenção do grau de  
Licenciado em Letras - Língua Inglesa pela  
Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Regina da Silva  
Dourado

João Pessoa

2019

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

N469e Neto, Vicente Rodrigues da Silva.

Emoções em evidência na prática do PIBID Letras Inglês da UFPB: em busca do letramento emocional / Vicente Rodrigues da Silva Neto. - João Pessoa, 2019.  
28 f. : il.

Orientação: Maura Regina da Silva Dourado.  
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. PIBID; Emoções; Motivação; Letramento Emocional. I. Dourado, Maura Regina da Silva. II. Título.

UFPB/CCHLA

## AGRADECIMENTOS

Depois de tantas tentativas, é com grande emoção que escrevo e dedico os agradecimentos deste trabalho a tantas pessoas queridas.

À minha mãe Geilza Rodrigues, pelo grande apoio em momentos difíceis e pela felicidade compartilhada no meu ingresso no ensino superior. Mais do que se possa imaginar, sua força e humildade me inspiram sempre.

A Geísa Ribeiro, pelo amor e apoio constantes quando eu mais precisei e sem os quais eu sequer teria conseguido seguir em frente. O respeito, carinho e gratidão que sinto são imensos!

À Profa. Maura Dourado, por ter me aceitado como orientando, por ter me norteado para a redação deste trabalho, por ter sido tão paciente e compreensiva, e por ter me apoiado de uma forma que eu jamais conseguiria expressar em palavras. Minha gratidão é eterna!

À Profa. Andrea Dialectaquiz, por ter aceitado o meu convite para composição de banca, pelo incentivo aos estudos e por ter sido, durante todo o curso, além de uma professora maravilhosa, uma amiga.

Às minhas incríveis professoras de estágio Bárbara Cabral, Barthyra Cabral, Carla Reichman e Mariana Pérez, por serem um exemplo de professoras extremamente profissionais, dedicadas, solícitas e tão queridas; sendo eu especialmente grato à Profa. Barthyra por ter aceitado o meu convite para composição de banca, e à Profa. Bárbara por ter aceitado o meu pedido para professora suplente, ambas com imediata prontidão.

À Profa. Angélica Maia, por ter me apresentado o tema deste trabalho, por ter me aceitado como orientando em vezes anteriores a esta, pela paciência, assistência e incentivo, e por ter sido uma professora e coordenadora tão humana e competente.

À Profa. Elzanir, pela gentileza, doçura, compreensividade e humildade, e por ter enxergado em mim qualidades que nem eu mesmo reconhecia antes. Lembrarei para sempre.

Ao meu querido amigo Edmilson Fernandes, por ter sempre acreditado em mim e me confortado com palavras e abraços tão calorosos; e à minha prima/amiga Carol Araújo, pela amizade e companheirismo tão sinceros e por se fazer sempre presente e me ajudar a lembrar de quem eu realmente sou.

Ao PIBID, por ter me dado um significado maior ao curso de Letras-Inglês, por ter embasado toda a minha experiência de sala de aula até então, por ter sido fonte deste

trabalho, por ter oportunizado tanto aprendizado e momentos de alegria e por ter cruzado o meu caminho com pessoas que hoje sou tão verdadeiramente grato por ter conhecido.

Por fim, gostaria de reforçar minha gratidão especialmente à minha orientadora Profa. Maura Dourado e a minha banca examinadora Profa. Andrea Dialectaquiz e Profa. Barthyra Cabral sem as quais a conclusão deste trabalho não teria sido possível.

Acredito que fazer bem ao outro é fazer bem a si mesmo. Só me resta desejar do fundo do coração que a vida possa retribuir toda gentileza, generosidade, empatia e amorosidade que recebi de pessoas tão maravilhosas que não só fizeram como sempre farão parte da minha jornada, direta ou indiretamente. “Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (Antoine de Saint-Exupéry).

## RESUMO

De todas as esferas de nossas vidas é difícil imaginar alguma que não seja tocada pelas emoções. Elas estão por toda parte, seja no trabalho, na escola, em casa ou nos nossos hábitos diários. Logo, não poderiam deixar de estar presentes também na relação professor-aluno, na sala de aula de língua estrangeira (LE) e nas ações do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Com isso, tomando por base o aporte teórico sobre emoção e motivação, sintetizados por Williams *et. al.* (2015), este trabalho apresenta como emoções se mostram parte influente no processo de aprendizagem de língua estrangeira e como emoção e motivação se revelam interconectadas com o exercício do aprender. Como bolsista do subprojeto Letras-Inglês da UFPB por quase dois anos e diante o iminente cancelamento do Programa, esta pesquisa teve como objetivo geral avaliar o impacto das ações do subprojeto quanto à emoção e motivação no Ensino Fundamental II da Escola Municipal Chico Xavier. Para atingir tal objetivo, foi elaborado e aplicado um questionário multimodal como instrumento de coleta de dados, através do qual buscou-se identificar emoções e motivações dos alunos referentes ao aprendizado de Língua Inglesa depois do PIBID. Os resultados qualitativos e quantitativos revelam que, perante às ações do subprojeto na escola, emoções positivas, como alegria e diversão, preponderam em relação a emoções negativas, como ansiedade e frustração. Diante disto, nesta pesquisa buscou-se também evidenciar a importância de se fomentar emoções positivas no processo de aprendizagem, e, tendo como base Barcelos (2015), trazer à luz os estudos sobre letramento emocional, apontando sua relevância e possíveis contribuições para o contexto dentro e fora de sala de aula.

**Palavras Chave:** PIBID; Emoções; Motivação; Letramento Emocional.

## ABSTRACT

It is difficult to imagine of all spheres of our lives any of them that is not covered by emotions. Emotions are everywhere, whether at work, at school, at home or in our daily habits. Thereby, they are also present in teacher-student relationship, in foreign language classroom and in the deeds of the Teaching Initiation Program (PIBID). Based on the theoretical contributions on emotion and motivation explained by Williams *et. al.* (2015), this paper presents how emotions are an influent part of foreign language learning process and how emotion and motivation are interconnected within the act of learning. As a member of UFPB's PIBID Letras-Inglês subproject for almost two years and given the imminent interruption of the Program, this research had the aim of evaluating the impact of the subproject's actions regarding the emotion and motivation in Elementary Level II of Chico Xavier Municipal School. In order to reach this aim, a multimodal questionnaire was elaborated and applied as a data collection instrument, through which it was aimed to identify the emotions and motivations of the students regarding the English language learning after PIBID. The qualitative and quantitative results show that, in light of the subproject's accomplishments at school, positive emotions such as joy and fun preponderate, whereas negative emotions such as anxiety and frustration do not. Having this in mind, this research also aimed to highlight the importance of fostering positive emotions in the learning process, and, based on Barcelos (2015), bring to light the studies on emotional literacy, highlighting its relevance and possible contributions to the inside and outside of classroom context.

**Key words:** PIBID; Emotion; Motivation; Emotional literacy.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	9
1.1 Emoções e motivações: caminhos cruzados na aprendizagem de LE .....	9
1.2 Letramento Emocional: contribuições para além da sala de aula.....	12
2. METODOLOGIA.....	16
2.1. Abordagem e natureza da pesquisa .....	16
2.2. Contexto e participantes .....	17
2.3. <i>Corpus</i> e procedimentos de coleta e análise de dados.....	19
3. RESULTADOS .....	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	26
REFERÊNCIAS .....	28



## INTRODUÇÃO

De todas as esferas de nossas vidas é difícil imaginar alguma que não seja tocada pelas emoções. Elas estão por toda parte, seja no trabalho, na escola, em casa ou nos nossos hábitos diários. As emoções são a base de todo o ser humano e, logo, não poderiam deixar de estar presentes também na relação professor-aluno e consequentemente na sala de aula de língua estrangeira (LE). Muito provavelmente ao sermos perguntados sobre experiências passadas na escola enquanto crianças, nós, já adultos, ainda teremos muitas para falar, sejam elas positivas ou negativas; e isso tudo acontece pelo fato dos processos cognitivos e emocionais estarem sempre interligados (LEDOUX, 1998), sendo um marcado pelo outro e unindo lembranças e emoções que perpetuam, por muitas vezes, até o fim de nossas vidas.

Hoje, nas áreas do conhecimento que estudam o cérebro humano, é sabido que ele naturalmente prioriza reações emocionais às racionais (WILLIAMS *et al.*, 2015). Na área de ensino-aprendizagem de segundas línguas, uma das teorias que pode ser usada para exemplificar esse fenômeno é a do filtro afetivo de Stephen Krashen (1985), a qual afirma que emoções em excesso, muito intensas e/ou negativas podem elevar o filtro afetivo e, consequentemente, comprometer o processo de aquisição de uma segunda língua, enquanto que emoções mais estabilizadas e/ou positivas podem facilitar tal processo.

No que diz respeito à relação emoções e aprendizagem torna-se bastante plausível afirmar que ansiedade, depressão e baixo autoestima conduzem a baixo rendimento, ao passo que alegria, motivação e autoconfiança favorecem rendimento mais elevado (BARCELOS, 2015).

Felizmente, o interesse, conhecimento e pesquisas acadêmicas referente à relação entre emoção e aprendizagem vem crescendo e se aprimorando cada vez mais. Uma rápida pesquisa feita no Periódicos da CAPES<sup>1</sup> em abril de 2019 com as palavras emoção e aprendizagem resultou em 733 periódicos para Português e 395.993 para Inglês. No entanto, ainda se percebe que, apesar do reconhecimento da importância das emoções, elas ainda se mantêm muitas vezes negligenciadas no contexto de sala de aula e são, geralmente, ofuscadas por processos cognitivos mais imediatos e mensuráveis.

---

<sup>1</sup> [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br)

Isso nos leva a refletir sobre a importância de não somente ter ciência sobre as emoções no processo de ensino-aprendizagem, mas também de saber gerenciá-las e trabalhá-las, sempre que possível, em sala de aula. Nesse sentido, o letramento emocional, apresentado por Barcelos (2015), traz uma proposta de trabalho com as emoções muito significativa e que transcende até mesmo o ambiente escolar, pois, parafraseando a autora, além do gerenciamento das emoções, o letramento emocional refere-se a ler e escrever o mundo emocionalmente em um contexto social.

Ao contrário do que se possa pensar, nossas emoções são frutos do contexto sociocultural do qual fazemos parte e das interações sociais que cultivamos, sendo consequentemente um dos meios (mais importantes, por sinal) pelos quais interpretamos e agimos no mundo, tornado, assim, o letramento emocional uma competência essencialmente importante (cf. BARCELOS, 2015).

A partir do contexto específico do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB, do qual participei como bolsista de iniciação à docência por quase dois anos, eu fui conduzido ao tema desta pesquisa. O PIBID é um programa financiado pela CAPES<sup>2</sup> que desde 2014, na UFPB, vêm possibilitando aos graduandos de Licenciatura uma relação mais direta com as escolas regulares de ensino público, tanto no ensino fundamental quanto no médio. A minha atuação no Programa, entre os anos de 2016 e 2018, se deu através do edital 7/2013 - Portaria 96 que, depois de várias ameaças de cancelamento, teve o seu fim anunciado no início de 2018 para dar lugar a um novo edital de nº 7/2018.

Com a iminente interrupção do projeto, a equipe responsável pelo ensino fundamental sentiu a necessidade de avaliar o impacto do Programa na escola campo: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Xavier. Na escola, um dos cenários encontrados era o de alunos por muitas vezes desmotivados para a aprendizagem de Língua Inglesa. Porém, tínhamos as hipóteses de que as emoções influenciam na motivação e no processo de aprendizagem dos alunos e de que o PIBID havia contribuído de alguma forma para a fomentação de emoções mais positivas na motivação e no processo de aprendizagem.

Para comprovar tais hipóteses, a equipe elaborou um questionário multimodal que buscou identificar as emoções e motivações dos alunos quanto ao aprendizado de Língua Inglesa depois do Programa, assim também como registrar até que ponto as intervenções

---

<sup>2</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

pedagógicas desenvolvidas até então haviam contribuído ou não para emoções mais positivas, como será apresentado no capítulo relativo à metodologia.

Partindo do exposto acima, esta pesquisa tem como objetivo geral avaliar o impacto do PIBID no que tange às emoções e motivações dos alunos do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Chico Xavier. Para tanto, tem-se como objetivo específico a) investigar as emoções e motivações dos alunos associadas à aprendizagem de Língua Inglesa. A partir das teorias expostas e dos resultados obtidos, busca-se também b) evidenciar a importância de se fomentar emoções positivas no processo de aprendizagem e c) trazer à luz as explicações mais recentes sobre letramento emocional e suas contribuições para o contexto dentro e fora de sala de aula.

Este trabalho está organizado em três capítulos principais além da introdução e considerações finais. No primeiro capítulo, trato de apresentar a conexão entre emoção e motivação relacionadas ao processo de aprendizagem de língua estrangeira e as explicações mais recentes sobre letramento emocional. Em seguida, no segundo capítulo, apresento a metodologia deste trabalho, discorrendo mais detalhadamente sobre o contexto do PIBID, os participantes do questionário, o questionário e os procedimentos de coleta e de análise dos dados. E no terceiro capítulo, descrevo e interpreto os dados gerados. Por fim, apresento as considerações finais.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento como as emoções se mostram parte influente no processo de aprendizagem de língua estrangeira e como emoções e motivações se conectam nesse processo (WILLIAMS *et. al.*, 2015). Por fim, discorro sobre letramento emocional (BARCELOS, 2015) e faço breves considerações sobre sua relevância e contribuições para um processo de aprendizagem mais significativo e que transcende o ambiente escolar.

Para esclarecimentos de antemão, apesar de as emoções serem referidas de forma mais isolada neste trabalho, devido ao objetivo de enfatizá-las, elas sempre andam de mãos dadas com a cognição. De acordo com Williams *et. al.* (2015, p.79) é “impossível separar totalmente os elementos afetivos da nossa psicologia de outras facetas da nossa mente e das interações com os contextos e outras pessoas” (tradução livre).

Além disso, neste trabalho, para evitar redundâncias desnecessárias, a palavra emoção será utilizada como um termo geral para se referir tanto a emoções em si como também a sentimentos, ainda que estes sejam minuciosamente distintos um do outro. Sendo assim, ao mencionar a palavra emoções estarei me referindo tanto a reações cerebrais geralmente inconscientes e mais instintivas como também a reações cerebrais mais conscientes e que envolvem a subjetividade e juízo de valor de cada indivíduo.

### 1.1 Emoções e motivações: caminhos cruzados na aprendizagem de LE

Embora as emoções já fossem explanadas como relevantes há décadas, durante muito tempo a aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula se manteve fortemente associado a habilidades predominantemente cognitivas, como memória e associação. Felizmente, graças ao conjunto de conhecimentos que vêm se complementando através dos tempos, estudos mais recentes no âmbito da educação e ensino-aprendizagem de LE têm dado um protagonismo ainda maior às emoções, enfatizando-as, muitas vezes, até mesmo como um fator chave para uma aprendizagem mais abrangente e efetiva.

A exemplo do dito acima, e como já mencionado, temos a teoria do filtro afetivo de Stephen Krashen (1985 *apud* WILLIAMS *et. al.*, 2015) e a do *broaden-and-build* - literalmente traduzida como ampliar-e-construir - de Barbara Fredrickson (2009, 2013

*apud WILLIAMS et. al.*, 2015). Ambos os autores têm como base a informação de que emoções e cognição caminham lado a lado, mas que, no nosso cérebro, respostas emocionais muito intensas se sobrepõem a respostas cognitivas, influenciando diretamente na nossa capacidade de concentração e de receber e reter novas informações. Por exemplo, é muito provável que a perda de um ente querido ou de uma pessoa próxima faça com que um aluno se ausente ou se sinta inapto para realizar sua prova bimestral, mesmo que esta tenha sido enfatizada pelo professor como muito importante para sua nota final.

Na teoria do filtro afetivo de Krashen (1985), as emoções funcionam como um véu. Quando alguma situação durante a aprendizagem contém muitas emoções negativas, esse véu de emoções se eleva, bloqueando o aprendente cognitivamente e consequentemente prejudicando seu desempenho no desenrolar de uma atividade/tarefa. Por outro lado, com emoções predominantemente positivas, esse mesmo véu se mantém baixo, permitindo um desempenho possivelmente mais efetivo por parte do aprendente.

Convergindo com Krashen, Barbara Fredrickson (2009, 2013) vai um pouco mais além em relação às emoções positivas. Para a psicóloga, tais emoções não só possibilitam um desempenho mais efetivo de aprendizagem, mas também ampliam as capacidades cognitivas do aprendente, tornando-o mais atento, criativo e mais resiliente, refletindo diretamente na sua forma de agir, pensar e de se relacionar com os outros, enquanto que as emoções negativas estreitam todas essas mesmas capacidades (cf. WILLIAMS *et. al.*, 2015).

Como visto a partir das teorias mencionadas acima, podemos dizer que emoções negativas tendem a prejudicar o processo de aprendizagem, enquanto que emoções positivas tendem a facilitar esse mesmo processo. No entanto, as emoções não só possuem um papel limitante e/ou facilitador na aprendizagem de língua estrangeira (LE); elas também são capazes de motivar os indivíduos. As emoções dão significado a absolutamente tudo o que nos rodeia. É através delas que os indivíduos inferem ou não um valor significativo às pessoas, aos lugares, e à língua estrangeira que se quer aprender, por exemplo, fazendo com que se sintam impelidos ou não a buscar um maior contato com tais elementos.

Assim como as emoções, a motivação também tem papel central no processo de aprendizagem em geral e de língua estrangeira em particular. Ao contrário do que se costumava pensar antigamente, a motivação não é somente externa ao indivíduo e conduzida por uma perspectiva behaviorista, de estímulo e resposta. Pesquisas mais

recentes (cf. DÖRNYEI, 2005 *apud* SILVA, 2010; WILLIAMS *et. al.* 2015) têm levado em conta, por exemplo, uma perspectiva mais construtivista de motivação, a qual considera fatores tanto externos quanto internos ao indivíduo, compreendendo-a efetivamente como um processo mutável e, principalmente, como parte de um grande contexto e conjunto de variáveis (DÖRNYEI, 2005 *apud* SILVA, 2010; WILLIAMS *et. al.*, 2015) sociais e emocionais que são singulares de cada aprendente, como crenças, expectativas, identidade cultural, relação professor-aluno entre outras.

Em 1972 e posteriormente em 1985, Gardner e Lambert (*apud* NUNAN, LAMB, 1996; ELYLDIRIM, ASHTON, 2006) apresentaram um dos modelos sobre motivação mais conhecidos e perceptíveis no contexto de sala de aula de LE: o modelo socio-educacional. Este modelo possui dois tipos básicos de motivação chamados de instrumental e integrativa e é caracterizado principalmente pelas interações com o social e as atitudes de um indivíduo, tendo em mente uma língua alvo, sua cultura e as pessoas que dela fazem parte. Em poucas palavras, a motivação instrumental está relacionada ao interesse de aprender uma língua estrangeira como “instrumento” para alcançar outros objetivos, como ascensão social, viajar para o exterior, conseguir um melhor emprego etc. A motivação integrativa, por outro lado, está relacionada ao interesse de aprender uma LE pelo sentimento de identificação com a língua, o desejo de “integração” com a sua cultura e os falantes da mesma.

Relacionando-se diretamente com o modelo socio-educacional de Gardner e Lambert (1972, 1985), Deci e Ryan (1985 *apud* ELYLDIRIM, ASHTON, 2006) identificam o processo motivacional como extrínseco ou intrínseco. Um aprendente extrinsecamente motivado na aprendizagem de LE tem como objetivo fatores que são externos à língua, como algum de tipo de aprovação, recompensas ou até mesmo resguardar-se de alguma punição. Por outro lado, um aprendente intrinsecamente motivado tem como objetivo o prazer genuíno em aprender uma nova língua por interesse próprio, gerando sentimentos de competência e autodeterminação.

Dentro dos estudos sobre motivação, o conceito de competência e a teoria da autodeterminação (DECI & MOLLER, 2007 *apud* WILLIAMS *et. al.* 2015), são alguns dos que mais explicitamente tratam de aspectos emocionais em si. O conceito de competência, por exemplo, está relacionando ao sentimento de capacidade e aptidão. Já a teoria da autodeterminação é formada por três necessidades psicológicas principais, que são a) autonomia, b) pertencimento e c) aptidão. Ela sugere que uma pessoa estará mais propensa a se manter autodeterminada quando a mesma a) se sente sob controle de suas

ações, b) se sente valorizada e conectada a outras pessoas e c) se sente capaz de realizar as atividades/desafios propostos a si.

Como visto acima, seja comprometendo ou potencializando a aprendizagem de um indivíduo e/ou influenciando na motivação do mesmo em sala de aula, as emoções se fazem inevitavelmente presentes nesses processos, e com isso, a necessidade de gerenciá-las de modo a contribuir para experiências mais positivas se torna ainda maior. Em seguida, quanto ao gerenciamento de emoções e por estarem diretamente conectados, apresento sucintamente o que se entende por inteligência emocional e, finalmente, discorro sobre letramento emocional e suas contribuições para a área da educação.

## **1.2 Letramento Emocional: contribuições para além da sala de aula.**

Diante ao exposto sobre a influência tão direta das emoções na aprendizagem e na motivação dos alunos, surge a necessidade de saber conduzi-las da melhor forma possível no contexto de sala de aula. O conceito de inteligência emocional introduzido por Daniel Goleman (1998) no meio acadêmico trata justamente do gerenciamento de emoções. O autor define inteligência emocional como “a capacidade de reconhecer nossos próprios sentimentos e os dos outros, de modo a nos motivarmos e gerenciarmos bem as emoções em nós mesmos e em nossos relacionamentos.” (*apud WILLIAMS et al.*, 2015, p. 94, tradução livre). Segundo Williams et al. (2015), Goleman introduz quatro elementos principais da inteligência emocional: a) autoconsciência, b) autorregulação, c) consciência social e d) habilidade social (tradução livre)<sup>3</sup>.

Resumidamente falando, autoconsciência diz respeito à capacidade de conhecer bem a si mesmo, reconhecer as próprias emoções e saber identificar o porquê de as estar sentindo. Autorregulação, refere-se à capacidade de regular e redirecionar as próprias emoções; está diretamente ligada a autocontrole e adaptabilidade. Consciência social trata da capacidade de se colocar no lugar do outro, tendo em mente as diferentes culturas e subjetividade de cada indivíduo; relaciona-se muito à empatia. Por fim, habilidade social refere-se à capacidade de gerenciar o conjunto de emoções na relação com o outro de modo a contribuir para relações saudáveis e construtivas, favorecendo tanto a si mesmo como a todos os envolvidos.

---

<sup>3</sup> a) self-knowledge, b) self-management, c) social awareness e d) relationship management.

Tendo surgido como parte dos estudos sobre inteligência emocional de Goleman, nas suas primeiras definições, o letramento emocional se assemelha muito ao conceito de inteligência emocional. Weare (2003), por exemplo, define letramento emocional como:

A habilidade de entender a nós mesmos e outras pessoas, especialmente, ser consciente de, entender e usar informação sobre nossos estados emocionais e dos outros com competência. Inclui a habilidade de entender, expressar e gerenciar suas próprias emoções, e responder às emoções dos outros de forma que seja proveitoso/prestativo para nós mesmos e para os outros (*apud* Barcelos, 2015, p. 70).

Barcelos (2015), por sua vez, apresenta uma definição de letramento emocional mais abrangente e que se alinha com os estudos de letramento(s) que têm sido desenvolvidos aqui no Brasil até então, a exemplo de Soares (1998, 2002) e Rojo (2002, 2009). Sobre letramento, tanto Barcelos como Rojo utilizam a definição de Soares (1998, *apud* ROJO, 2009, p.96), na qual a autora diz que “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (*apud* ROJO, 2009, p.96). Ou seja, letramento, ao contrário de alfabetização, não envolve apenas capacidades individuais e mensuráveis de leitura e escrita, mas, sim, práticas de leitura e escrita que são pragmáticas e possuem um significado também para fora da sala de aula, acompanhando o indivíduo para toda a vida, pois estão relacionadas com práticas sociais dentro de um contexto.

Partindo do dito acima, Barcelos (2015) define letramento emocional como “o conjunto de práticas emocionais que diz respeito a como os indivíduos e grupos leem e escrevem o mundo *emocionalmente* em seu contexto social” (ênfase da autora). Em outras palavras, letramento emocional refere-se a como os indivíduos e grupos interagem e se envolvem emocionalmente em práticas sociais de leitura e escrita, e como os mesmos interpretam o mundo à sua volta através das emoções.

Parafraseando Matthews (2006), Barcelos (2015) aponta que “todas as interações sociais e emocionais acontecem em um contexto cultural; as emoções são sentidas devido a interações com outras pessoas” e que, portanto, “letramento emocional é um processo social que acontece em um contexto social” (p. 70-71). Relacionando isto com a realidade escolar, os alunos não interagem e aprendem somente na escola, mas, também, através da família e da comunidade na qual estão inseridos. Logo se vê a necessidade de trabalhar tanto habilidades cognitivas como também socioemocionais, que inevitavelmente vão acompanhá-los para fora da sala de aula. Dessa forma, alunos e professores bem letrados



emocionalmente, não somente fazem bom uso das emoções nas suas relações interpessoais dentro da escola, mas também no seu agir como indivíduos inseridos em uma sociedade e alterando a realidade a sua volta.

Barcelos (2015) define quatro conceitos do letramento emocional, sendo eles: a) contágio emocional, b) pertencimento emocional, c) andaime emocional e d) amorosidade. Contágio emocional “refere-se à tendência que temos de “pegar” e sentir emoções que são semelhantes ou associadas com as dos outros” (p.71). Pertencimento emocional trata da necessidade de nos sentirmos pertencentes a um grupo e reconhecidos e acolhidos pelo mesmo. Andaime emocional diz respeito à capacidade de influenciarmos/motivarmos o(s) outro(s) através das emoções, maximizando as positivas e minimizando as negativas. Já amorosidade, como o próprio nome sugere, refere-se ao envolvimento afetivo que temos nas nossas práticas sociais, buscando fomentar sentimentos como alegria, empatia e a própria amorosidade para com o outro e o contexto no qual estamos inseridos.

Como observado nos conceitos acima, trabalhar o letramento emocional na escola ou especificamente em sala de aula não está relacionado a planejamentos de intervenção pedagógica sobre o tema emoções propriamente dito. O letramento emocional está presente nas nossas ações e na forma como nos colocamos perante o outro e o contexto do qual estamos fazendo parte. A partir dos quatro conceitos citados por Barcelos (2015), podemos buscar a) cultivar pensamentos e sentimentos mais otimistas e positivos ao invés de destrutivos e negativos, b) incluir a nós mesmos e acolher os outros como parte de um grupo e propósito maiores, c) incentivar as pessoas a nossa volta com palavras de apoio e d) focar em atividades e relações que nos façam felizes e possamos empregar mais amorosidade.

O professor, no entanto, também pode trabalhar mais diretamente com as emoções e desenvolvê-las a partir de atividades que já são feitas cotidianamente. A exemplo do PIBID, podemos através de uma letra de música ou de uma atividade de interpretação de texto, perguntar aos alunos e levantar a reflexão sobre como o eu-lírico ou personagem se sente, se eles se sentiriam da mesma maneira, se a mesma situação seria possível de acontecer no contexto o qual eles vivem, e/ou como eles se posicionariam e poderiam agir de forma mais assertiva se estivessem no mesmo lugar.

Embora falem sobre letramento emocional e relevância das emoções no exercício do aprender, respectivamente, tanto Barcelos (2015) como Williams *et al.* (2015) advertem que as emoções não são a resposta para todos os problemas enfrentados, por

exemplo, na motivação dos alunos. Existem muitos outros fatores internos e externos que direcionam o nosso ser e agir. No entanto, a importância de se fomentar emoções positivas no nosso dia-a-dia e também no ambiente escolar tem se mostrado muito importantes. Se trabalhadas com frequência, os indivíduos/alunos passarão a refletir mais sobre como se sentem sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o mundo à sua volta, naturalmente repercutindo no modo como se posicionam emocionalmente nas suas relações sociais e frente os diferentes contextos sociais dos quais fazem parte.

## 2. METODOLOGIA

Tendo em vista os objetivos deste trabalho de avaliar o impacto do programa subprojeto PIBID Letras-Inglês na Escola Municipal Chico Xavier e evidenciar as emoções como influentes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, apresentarei neste capítulo os aspectos metodológicos que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa através de curtas seções, sendo elas divididas em a) abordagem e natureza da pesquisa, b) contexto e participantes e c) *corpus* e procedimentos de coleta e análise de dados.

### 2.1. Abordagem e natureza da pesquisa

Considerando os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa que serão explanados mais à frente, este trabalho pode ser considerado como de abordagem quali-quantitativa e de natureza aplicada. De modo a explicar essa classificação, usarei como base Fonseca (2002), Bortoni-Ricardo (2008), Moreira e Caleffe (2008) e Córdova e Silveira (2009).

Bortoni-Ricardo (2008. p. 34) afirma que “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” e que “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam”, o que vai exatamente ao encontro da proposta principal deste trabalho, que é a de analisar o impacto do PIBID no contexto específico de Ensino Fundamental II da escola Chico Xavier e identificar como os alunos/atores envolvidos interpretaram e responderam à atuação do Programa durante os anos.

Além disso, como pesquisador, não apenas analiso o impacto do PIBID como também interpreto os dados coletados e registro as devidas conclusões referentes a emoções e motivações dos alunos. Bortoni-Ricardo (2008. p. 33-34) afirma que todos os métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa “têm em comum um compromisso com a **interpretação** das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social.” [ênfase do autor].

No entanto, para este trabalho, não utilizo apenas da minha interpretação e de dados subjetivos, mas, através do questionário aplicado para coleta de informações, obtenho também dados estatísticos sobre as emoções e motivações dos participantes,

pelos quais posso estabelecer uma porcentagem média ao final; o que torna esta pesquisa também de abordagem quantitativa.

Ao contrário do que se costuma pensar, Moreira e Caleffe (2009, p.73), explicam que a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa não são dicotômicas, mas que apenas se colocam nos “extremos opostos de um contínuo”. Eles esclarecem brevemente as diferenças básicas entre esses dois métodos e também afirmam que eles não necessariamente devam divergir:

A maior distinção feita entre esses dois métodos é que **a pesquisa qualitativa** explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação. **A pesquisa quantitativa**, por outro lado, explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatísticas. **Ambas podem ser usadas no mesmo estudo.** [ênfase minha]

Quanto à natureza da pesquisa, este trabalho busca não somente gerar dados avaliativos sobre o contexto local do PIBID. Além de evidenciar as emoções como influentes no processo de aprendizagem dos alunos mediante à baixa motivação, ele também busca trazer contribuições teóricas para serem pensadas e aplicadas no contexto de sala de aula, fazendo-se refletir sobre o tema e consequentemente dando mais visibilidade para o mesmo, podendo, assim, ser considerado como de natureza aplicada, pois de acordo com Córdova e Silveira (2009), esta natureza de pesquisa “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.”

## 2.2. Contexto e participantes

Assim como descreve o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (2013, p. 67),

o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica.” O programa oferece bolsas para que alunos de licenciatura possam desenvolver atividades pedagógicas e atuar como professores em formação em escolas públicas de educação básica, diminuindo a distância entre teoria e práticas docentes, tendo como objetivo “a aproximação entre universidades e escolas e [...] a melhoria de qualidade da educação brasileira.

Embora tenha sido lançado em 2007, o PIBID só veio atender à toda Educação Básica a partir do ano de 2009, sendo o direcionamento dos níveis a serem atendidos (Fundamental, EJA etc.) feito pelas próprias instituições participantes do Programa em conjunto com as redes de ensino. Financiado pela CAPES, o PIBID conta com o apoio de coordenadores da área (docentes) nas universidades e com supervisores da área (docentes) nas escolas, que orientam e recebem os graduandos-bolsistas para as observações e intervenções pedagógicas. Desde que teve seu início, o PIBID já passou por vários editais, sendo vigente o edital CAPES 7/2018.

No caso específico do subprojeto PIBID Letras-Inglês da UFPB do qual fiz parte por quase dois anos através do edital 7/2013, Portaria 96, este era ramificado em dois subgrupos, um para o Ensino Fundamental e outro para o Ensino Médio, compostos por um total de vinte e três (23) bolsistas e duas coordenadoras. Como parte do subgrupo do Ensino Fundamental, atuei como bolsista na Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Xavier que fica localizada no bairro do Bessa em João Pessoa. Nesta escola, eu e mais 9 (nove) bolsistas atuamos no ciclo Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e elaboramos, sempre em conjunto com nossa supervisora e coordenadora, diversas aulas, atividades e projetos ao longo da vigência do edital.

Um cenário geralmente encontrado nas redes públicas de ensino é o de alunos não muito motivados para aprender, principalmente quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira, a qual muitos ainda não enxergam como útil em suas vidas. Na escola campo, infelizmente, esse também era o mesmo cenário vivenciado pelo PIBID. Sendo assim, o objetivo do subprojeto Letras-Inglês na escola nada mais era do que proporcionar aulas/atividades de Língua Inglesa que fossem mais instigantes e significativas para os alunos durante o ano letivo. Como exemplo, dentre os temas que foram desenvolvidos através de atividades/projetos ao longo do Programa, temos os jogos olímpicos e paraolímpicos, o Museu do Homem do Nordeste, e contos de fadas.

No entanto, no fim de 2017 foi anunciado que o edital até então vigente (7/2013) seria pausado para, então, dar lugar a um novo edital: o atual 7/2018. Com isso, à vista da iminente interrupção e posterior substituição do edital de 2013 para o de 2018, surgiu o interesse e até mesmo a necessidade de avaliar o impacto do PIBID na escola como uma forma de termos um *feedback* sobre o nosso desempenho ao longo dos anos e ao mesmo tempo evidenciar a relevância do Programa.

Tínhamos a hipótese inicial de que as emoções têm, sim, um papel importante na aprendizagem dos alunos e de que o PIBID, de alguma forma, havia contribuído para

emoções mais positivas durante suas intervenções pedagógicas na escola. Sendo assim, foi elaborado um questionário multimodal que buscava identificar as emoções e motivações dos alunos quanto ao aprendizado de Língua Inglesa, antes e depois do Programa. Tendo isto em mente, o nosso critério de avaliação foi direcionar nossa pesquisa para as turmas a partir do 7º ano, pois somente os alunos desta e suas subsequentes, 8º e 9º, teriam experienciado mais de um ano com o PIBID. Queríamos identificar até que ponto o Programa contribuiu para o fluxo de emoções como as de ansiedade e tédio para as de entusiasmo e alegria, por exemplo.

Dentre as turmas que já haviam tido uma experiência superior a de um ano com o PIBID, as dos 7º e 9º anos eram as mais atendidas pelo subgrupo Letras-Inglês. Por esta razão, apenas os alunos dessas turmas que se voluntariaram a participar da pesquisa responderam de fato ao questionário, totalizando 39 alunos dentre os 346 da escola, com idades mínima e máxima entre 12 e 15 anos. Como questionários, diagnósticos entre outros tipos de avaliações com os alunos já estão previstos nos subprojetos do PIBID, os alunos não precisaram assinar termos de compromisso e nem afins para submeterem suas respostas a esta pesquisa.

No subcapítulo a seguir, apresentarei o *corpus* de análise e os procedimentos para sua elaboração e para posterior aplicação na escola.

### **2.3. *Corpus* e procedimentos de coleta e análise de dados**

O *corpus* desta pesquisa é constituído por um questionário multimodal que busca identificar o nível de motivação dos alunos e os tipos de emoções que os mesmos associam à aprendizagem de Língua Inglesa depois das intervenções do PIBID. O questionário é denominado como multimodal pelo fato do mesmo ser constituído tanto por linguagem verbal como não verbal, a exemplos de imagens, escalas, diferentes cores e texto escrito como formas de construir sentido.

O questionário que será apresentado a seguir foi produzido por mim como bolsista PIBID através do programa Microsoft Power Point, e foi inicialmente pensado para ser respondido em computador. No entanto, a coordenadora do subgrupo, adaptou o questionário para o formato de um formulário online, e graças a essa adaptação os alunos puderam responder ao questionário através do celular e os dados foram gerados automaticamente à medida que as respostas iam sendo submetidas ao fim.

Para a aplicação do questionário multimodal, eu e outro bolsista PIBID com o apoio da coordenadora voluntária, nos revezamos para aplicá-lo em diferentes dias para, consequentemente, abarcar alunos das diferentes turmas. Por falta de internet e possível ausência ou incompatibilidade dos celulares dos alunos, eles responderam ao questionário individualmente por meio do celular do próprio aplicador(a). A aplicação aconteceu nas últimas semanas de março de 2018 durante as aulas de Inglês, na qual a professora regente permitia que os alunos se ausentassem individualmente da sala por aproximadamente 3 ou 4 minutos para responderem ao questionário em algum outro ambiente da escola na companhia dos aplicadores.

As respostas ao questionário variam ao longo de 26 itens constituídos por perguntas objetivas, subjetivas, objetivas com possibilidade de mais de uma resposta, entre outras. Para ilustrar como os alunos visualizaram as perguntas do questionário através do celular, abaixo encontra-se algumas capturas de tela.

Figura 1 - Item 2. Escolha abaixo as emoções que você associa à aprendizagem de Língua Inglesa.



2\* Escolha abaixo as emoções que você associa à aprendizagem de Língua Inglesa.\*

Choose as many as you like

A Alegria

B Tédio

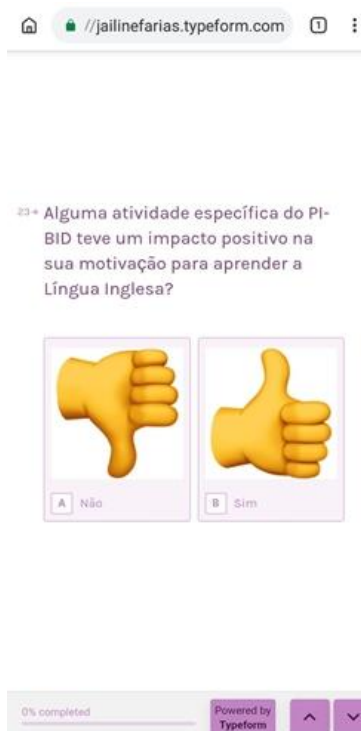
C Entusiasmo

D Irritação

0% completed

Powered by Typeform

Figura 2 - Item 23. Alguma atividade específica do PIBID teve um impacto positivo na sua motivação para aprender a Língua Inglesa?



23\* Alguma atividade específica do PIBID teve um impacto positivo na sua motivação para aprender a Língua Inglesa?

A Não

B Sim

0% completed

Powered by Typeform

Figura 3 - Item 24. Caso sua resposta seja SIM, escolha a seguir ou mencione pelo menos duas atividades do PIBID que tiveram um impacto positivo na sua motivação.

24 - Caso sua resposta seja SIM, escolha a seguir ou mencione pelo menos duas atividades do PIBID que tiveram um impacto positivo na sua motivação.

Choose as many as you like

A WebQuest Fairy Tales

B WebQuest Museu do Homem do Nordeste

C Projeto Preservação do

D Projeto Alimentação

0% completed

Powered by Typeform

Figura 4 – Item 25. Que emoções você associa à(s) atividade(s) selecionada(s)? A seguir, marque um X nas opções referentes às suas emoções.

25 - Que emoções você associa à(s) atividade(s) selecionada(s)? A seguir, marque um X nas opções referentes às suas emoções.

Choose as many as you like

A Alegria

B Ansiedade

C Irritação

D Satisfação

0% completed

Powered by Typeform

Em relação à Figura 1, cabia aos participantes selecionarem dentre as emoções alegria, tédio, entusiasmo, irritação, ansiedade, diversão, frustração e satisfação qual ou quais delas eles mais associavam ao aprendizado de Língua Inglesa.

Na Figura II, os participantes deviam responder objetivamente se o PIBID teve ou não algum impacto positivo na motivação para aprender Língua Inglesa.

Na Figura III, os participantes deviam selecionar ou mencionar pelo menos duas atividades/projetos do PIBID que os impactaram positivamente.

Quanto à Figura IV, cabia aos participantes selecionarem uma ou mais emoções relacionadas às atividades/projetos marcados ou mencionadas anteriormente.

Para maiores detalhes, o questionário completo pode ser acessado online através do endereço eletrônico <https://jailinefarias.typeform.com/to/pAUM24>.



### 3. RESULTADOS

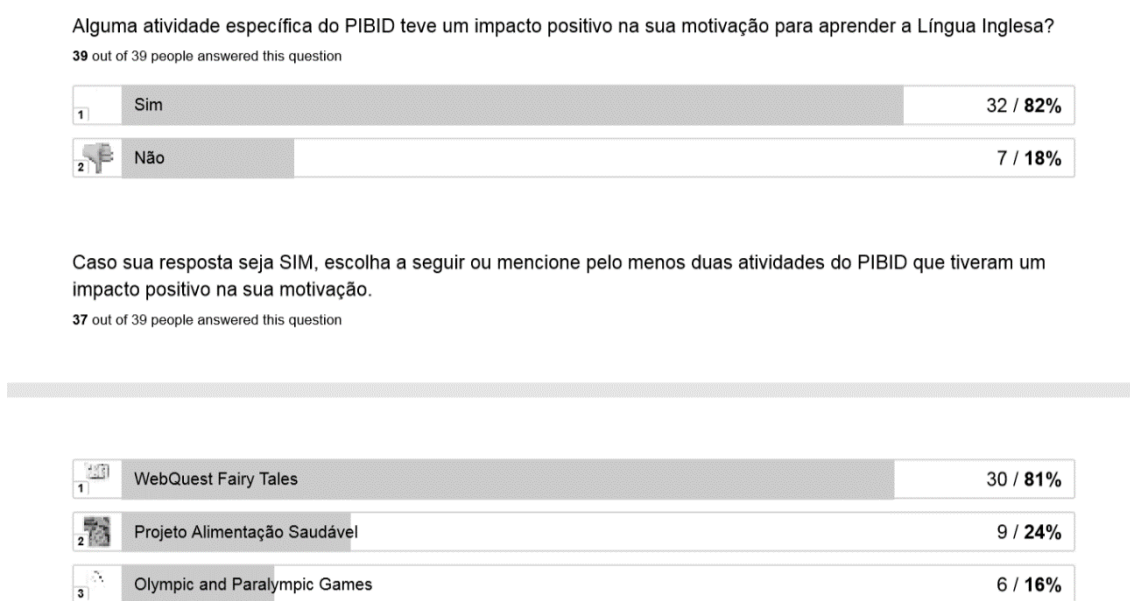
Como mencionado anteriormente, os dados finais da pesquisa para este trabalho foram gerados automaticamente de acordo com que as respostas foram submetidas ao fim do questionário. Sendo assim, não houve qualquer possibilidade de manipulação de dados. Este capítulo se limita apenas a apresentar resultados parciais, os quais coincidem com os objetivos de avaliar o impacto do PIBID quanto às emoções e motivação dos alunos da escola Chico Xavier e evidenciar as emoções como influentes no processo de ensino aprendizagem. Os dados completos referentes aos resultados podem ser acessados através do endereço eletrônico ao fim deste capítulo.

Antes de mais nada, é importante esclarecer alguns equívocos sobre o questionário que foram percebidos somente pós aplicação do mesmo. Por exemplo, no item 2 do questionário, que diz “Escolha abaixo as emoções que você associa à aprendizagem de Língua Inglesa”, assim também como no item 5, que diz “Qual seu nível de motivação para aprender a Língua Inglesa?”, a intenção era identificar emoções e motivações *anteriores* ao PIBID; no entanto, tal intenção não se encontra evidenciada nos itens, e como os alunos que os responderam já mantinham um contato de no mínimo um ano ou mais com o Programa, não pudemos afirmar com exatidão se as emoções e motivações constatadas nos resultados dizem respeito ao período anterior ou já posterior ao PIBID.

Da mesma forma, o item 3, que diz “Depois das aulas aplicadas pelo PIBID essas emoções mudaram de alguma maneira?”, não permite aos alunos-participantes registrarem se a mudança nas emoções aconteceu de uma negativa para positiva ou de uma positiva para negativa. O item 3 possui apenas alternativas de respostas para “sim”, “não” e “talvez”. Sendo assim, também não pudemos afirmar com exatidão, por exemplo, se os 21% dos “não” se referem à não contribuição do PIBID ou se referem ao fato da não mudança em emoções que já eram positivas antes mesmo do Programa.

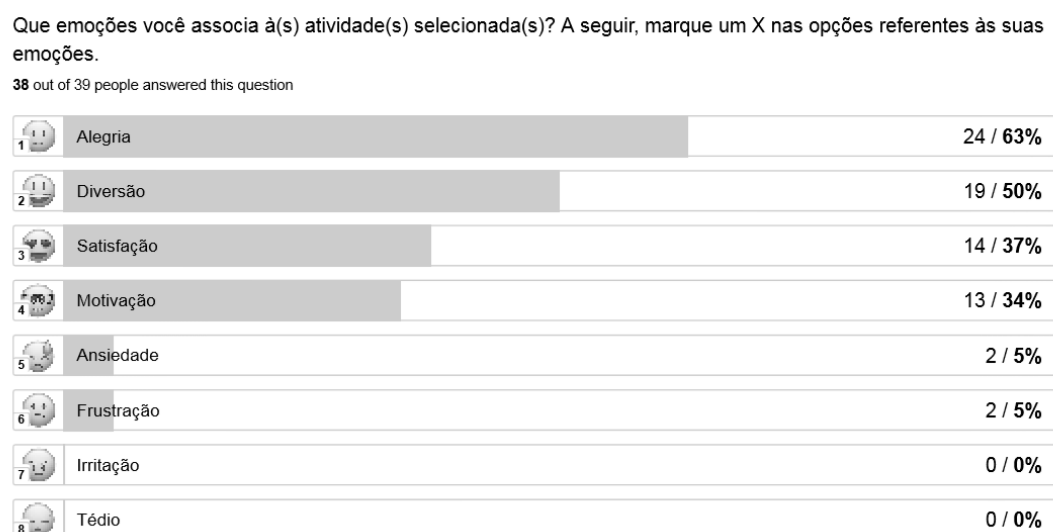
Equívocos à parte, outros itens do questionário revelam o impacto do Programa e a relevância das emoções na aprendizagem dos alunos. Ao serem perguntados, com possibilidade de mais de uma resposta, se alguma atividade específica do PIBID teve um impacto positivo na motivação para aprender Língua Inglesa, 82% dos alunos participantes responderam que sim, como pode ser observado logo abaixo na Figura 5.

Figura 5



Em seguida, os alunos puderam selecionar emoções que eles associam à(s) atividade(s) do PIBID. Os resultados mostram de 34% a 63% envolvendo apenas emoções positivas, como alegria e diversão, enquanto que apenas um total de 5% refere-se a emoções negativas, como ansiedade e frustração [Figura 6]. Tais resultados constatarem emoções majoritariamente positivas e que contribuem para um processo de aprendizagem mais efetivo, o que comprova expressivamente o impacto positivo do PIBID nas emoções dos alunos.

Figura 6



Em relação a algumas situações específicas que motivam os alunos no processo de aprendizagem, estar se sentindo feliz, gostar do professor e/ou bolsista e receber um elogio em sala possuem respectivamente 71%, 74% e 87% para situações que os motivam.

Figura 7

**Estar me sentindo feliz.**

38 out of 39 people answered this question

Average: 3.55



Me desmotiva :(

Tanto faz

Me motiva :D



**Gostar do professor e/ou bolsista.**

38 out of 39 people answered this question

Average: 3.50



Me desmotiva :(

Tanto faz

Me motiva :D



**Receber um elogio em sala.**

38 out of 39 people answered this question

Average: 3.71



Me desmotiva :(

Tanto faz

Me motiva :)



Os resultados constatados acima mostram como os alunos inconscientemente se valem das emoções no seu cotidiano escolar. O primeiro resultado, por exemplo, nos permite interpretar que 71% dos participantes têm consciência da relação entre emoção e motivação, onde estar feliz contribui para o processo de aprendizagem dos mesmos. Em seguida, 74% dos participantes apontam a afetividade como um fator motivacional, onde gostar do professor e/ou bolsista também contribui para a sua aprendizagem. E, por fim, 84% dos participantes nos permite interpretar que se sentir aceito, reconhecido e/ou valorizado potencializa a motivação em sala de aula, nos remetendo, inclusive, ao elemento pertencimento da teoria da autodeterminação.

De modo geral, os resultados obtidos através do questionário nos permitem relacionar o impacto positivo das ações do subprojeto Letras-Inglês, registrado por 82% dos alunos-participantes, à fomentação de emoções majoritariamente positivas ao longo do Programa. Com isso, destaca-se aqui a influência das emoções no processo de aprendizagem, concretizando-se o objetivo de evidenciar a importância de proporcioná-las positivamente nesse processo, seja ele geral ou específico de língua estrangeira.

Embora os dados e interpretações apresentados acima não constatem uma verdade universal, os mesmos confirmam nossas hipóteses iniciais e corroboram com as teorias sobre emoção e motivação que foram apresentadas na fundamentação teórica deste trabalho, permitindo-nos, assim, usar tais resultados como um reflexo dos diferentes grupos e contexto de sala de aula ao redor do mundo.

Para posterior verificação dos resultados completos da pesquisa, acessar o endereço eletrônico que se segue: <[https://1drv.ms/b/s!Ao\\_82ESBcPSfjdRONMPTK6Na6d6ETw](https://1drv.ms/b/s!Ao_82ESBcPSfjdRONMPTK6Na6d6ETw)>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como finalidade identificar o impacto do PIBID subprojeto Letras Inglês da UFPB nas emoções e motivações de alunos do Ensino Fundamental II da escola Chico Xavier e, com isso, reforçar o reconhecimento da influência e importância das emoções no processo de ensino aprendizagem, trazendo também contribuições do desenvolvimento do letramento emocional para o contexto dentro e fora de sala de aula.

Para tanto, foram apresentadas teorias sobre emoção e motivação sintetizadas por Williams *et al.* (2015), as quais permitiram destacar o papel direto das emoções tanto no bloqueio como no estímulo para a aprendizagem. Além disso, foi apresentado também o uma compreensão mais recente de letramento emocional defendida por Barcelos (2015) e que refere-se a “ler e escrever o mundo emocionalmente em um contexto social”.

Para a coleta e registro de dados, utilizou-se um questionário multimodal composto por 26 itens através do qual os alunos-participantes puderam avaliar as ações do subprojeto Letras-Inglês da UFPB e selecionar emoções associadas às atividades/projetos desenvolvidos ao longo do Programa. Os resultados permitiram confirmar as hipóteses iniciais de que as emoções influenciam na motivação e no processo de aprendizagem dos alunos e de que o PIBID havia contribuído de fato para a fomentação de emoções positivas no que tange esses mesmos aspectos.

Como registrado nos resultados, o impacto positivo das ações do subprojeto na escola Chico Xavier atingiu apenas 82% dos alunos-participantes, restando ainda 18% que não identificaram necessariamente grandes mudanças em sua motivação. Parafraseando Williams *at al.* (2015), o desafio por trás do trabalho com as emoções é que elas são extremamente subjetivas, imediatas e imprevisíveis. Uma atividade de sala de aula, por exemplo, não produz motivação ou qualquer outra resposta emocional positiva ou negativa por si só. A natureza de qualquer resposta emocional depende de um conjunto de variáveis que será sempre pessoal para cada aprendiz (p.82).

No entanto, independentemente da subjetividade e imprevisibilidade das emoções, este trabalho buscou evidenciá-las como fortemente influentes no processo de aprendizagem; e com as explicações sobre letramento emocional, buscou trazer contribuições para um trabalho com as emoções mais significativo e que transcende o ambiente escolar.

A escola não é a única “agência” pela qual os alunos aprendem e se desenvolvem como pessoa, e o processo educacional não diz respeito somente à escola, mas reflete diretamente a/na sociedade na qual vivemos. Indivíduos mais confiantes, resilientes e amorosos definitivamente possuem menos chances de desenvolver ansiedade, depressão e agressividade. Sendo assim, nada mais ideal do que buscar sempre que possível desenvolver e cultivar emoções positivas, tanto para o favorecimento da aprendizagem, descrito no filtro afetivo de Krashen (1985), como também para indivíduos, relações e ambientes mais saudáveis.

Espera-se com este trabalho, ter-se apresentado a relevância das ações do PIBID subprojeto Letras-Inglês da UFPB no aprendizado e fomentação de emoções positivas dos alunos da escola Chico Xavier, e ter-se contribuído de alguma forma para a reflexão sobre o gerenciamento das emoções e o trabalho/desenvolvimento delas no contexto de sala de aula, seja ele geral ou específico de língua estrangeira. Citando Jorge Bucay, “Não somos responsáveis pelas emoções, mas sim pelo que fazemos com elas.”

## REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A. M. F. **Letramento emocional no Ensino de Língua**. In: TOLDO, C.; STURM, L. (orgs.). **Letramento: Práticas de Leitura e Escrita**. Pontes, 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa científica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: CAPES, 2013. p. 67-116. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: abril de 2019.
- CORDOVA, F. P.; SILVEIRA, D. T. **Unidade 2 - A pesquisa científica**. In: GERHARDT, 2009. Apostila.
- ELYLDIRIM, S; ASHTON, S. **Creating Positive Attitudes Towards English as a Foreign Language**. in: English Teaching Forum, number 4, 2006. 2-21p.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 69-94.
- NUNAN D; LAMB C. **Affective Issues in the Language Classroom**. in: The Self-directed Teacher: managing the learning process. 1. ed. United States of America: Cambridge Language Education, 1996. p. 208-215.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SILVA, W. M. **Motivação como Força Propulsora da Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**. in: ROMERO, T. R. S. **Autobiografias na (Re)Construção de Identidade de Professores da Línguas: O Olhar Crítico Reflexivo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 283-299.
- SOARES, M. **Novas Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educ. Soc. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- WILLIAMS, M.; MERCER, S.; RYAN, S. **Exploring psychology in language learning and teaching**. Oxford: OUP, 2015 (Chapter 5-6).